

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Curso 2022-2023

LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: UN RETO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS RECURSOS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN BIZKAIA

Autora: Aitana P. Orbea Morales

Directora: Karmele Artetxe Sanchez

Codirector: Mikel Varela Pequeño

En Leioa, a 15 de febrero de 2023

ÍNDICE

Introducción.....	4
I. Objetivos.....	5
II. Marco Teórico.....	6
1. La Educación Social y su recorrido en el territorio vizcaíno.....	6
1.1 Nacimiento de la Educación Social como profesión en España.....	6
1.2 La Educación Social en Bizkaia.....	8
2. La protección a la infancia en Bizkaia y su evolución.....	9
2.1 El surgimiento de la protección a la infancia en Bizkaia en el siglo XX.....	9
2.2 El acogimiento residencial en Bizkaia desde finales del siglo XX hasta la actualidad.....	11
3. La perspectiva crítica: una base reflexiva de intervención socioeducativa.....	13
3.1 Intervención Socioeducativa desde la Pedagogía Crítica.....	15
III. Marco Metodológico.....	17
IV. Desarrollo del trabajo: Análisis de la información	19
1. La Transformación Social.....	19
2. La importancia del contexto y la intervención socioeducativa en el mismo.....	21
3. Familia: colaboración y prevención.....	23
4. Intervención Socioeducativa.....	24
V. Conclusiones.....	27
VI. Bibliografía.....	29
ANEXOS (documento adjunto).....	01
ANEXO 1 : Entrevista estructurada completa.....	03
ANEXO 2: Consentimiento Informado.....	09
ANEXO 3: Transcripción completa de las entrevistas.....	10

LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: UN RETO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS RECURSOS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN BIZKAIA.

Aitana P. Orbea Morales

UPV/EHU

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal conocer si la transformación social ha sido y es el objetivo de la Educación Social sobre la que se erige la intervención socioeducativa en los recursos de Acogimiento Residencial de Bizkaia. En primer lugar se ha tomado como referencia el recorrido histórico de la Educación Social en el territorio vizcaíno y sus avances en materia de protección infantil, así como la importancia de la Pedagogía Crítica en la intervención que se realiza en los recursos de Acogimiento Residencial. Con respecto a la metodología, se ha recurrido a la investigación cualitativa, mediante la cual, a través de la realización y análisis de cuatro entrevistas estructuradas a educadores y educadoras sociales que trabajan en entidades distintas, se ha perseguido indagar en torno al papel que la transformación social juega en las intervenciones socioeducativas de tales recursos de acogimiento residencial.

Educación Social, Protección a la Infancia, Acogimiento Residencial, Pedagogía Crítica, Intervención Socioeducativa

Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusia izan da Bizkaiko Egoitza-harrerako baliabideetan abiatzen diren gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzeak Gizarte Hezkuntzaren gizarte-eraldaketaren printzipioan oinarritu diren ezagutzea. Erreferentzia gisa Gizarte Hezkuntzak Bizkaian izan duen ibilbide historikoa eta haurren babesaren arloan izan dituen aurrerapenak hartu dira, bai eta Pedagogia Kritikoak egoitza-harrerako baliabideetan egiten den esku-hartzean izan duen garrantzia ere. Metodologiari dagokionez, ikerketa kualitatiboa erabili da. Metodologia horren bidez, entitate desberdinetan lan egiten duten gizarte-hezitzaileei egituratutako lau elkarrizketa egin eta aztertu dira, eta gizarte-eraldaketak egoitza-harrerako baliabide horien gizarte- eta hezkuntza-arloko esku-hartzeetan duen zeregina aztertu da.

Gizarte Hezkuntza, Haurren Babesa, Egoitza Harrera, Pedagogia Kritikoa, Gizarte eta Hezkuntza Esku-hartzea

The main objective of this Final Degree Project is to find out whether social transformation has been and is the objective of Social Education on which the socio-educational intervention in Residential Foster care Resources in Bizkaia is based. It has been taken as a reference the historical background of Social Education in Bizkaia and its progress in child protection, as well as the importance of Critical Pedagogy in the intervention carried out in Residential Foster Care resources. Regarding methodology, we have resorted to qualitative research methodology, through which, by conducting and analysing four structured interviews with social educators working in different entities, we have sought to investigate the role that social transformation plays in the socio-educational interventions of these residential care resources.

Social Education, Child Protection, Residential Foster Care, Critical Pedagogy, Socio-educational Intervention

INTRODUCCIÓN

La Educación Social es una disciplina entendida como un derecho propio de la ciudadanía que tiene carácter pedagógico y cuyo objetivo, en la actualidad, reside en generar contextos educativos, así como acciones que posibiliten la promoción cultural y la reinserción de los sujetos en las diferentes redes sociales existentes (Haba, Martínez, Sarrias y Vidales, 28 de febrero de 2004). Además, el Código Deontológico de la Educación Social (Alonso, Arandía, Remiro, Rodríguez, Rubio, y Pantoja, 2018) establece que esta profesión tiene como finalidad última la construcción de sociedades más saludables, inclusivas y justas. De esta forma, podría entenderse la intervención comunitaria como uno de los ámbitos de intervención socioeducativa principales de esta profesión. Respecto a esta cuestión, los autores y autoras de este mismo código afirman que las problemáticas individuales están directamente relacionadas con los contextos sociales e históricos en los que éstas suceden, por lo que resulta imprescindible que el diagnóstico individual se realice desde un marco en el que exista una comprensión más amplia de lo social. Pero, ¿está cumpliendo la Educación Social estos objetivos? ¿Está trabajando realmente en el contexto de las personas destinatarias para favorecer su inclusión social real? ¿Siempre ha sido igual a lo largo de la historia? Realizarse estas y otras preguntas resulta imprescindible para ampliar nuestro marco de intervención y comprender el ámbito social de forma más crítica y global.

Beloki (2016), en una ponencia organizada por la Comisión de Ética y Deontología del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco, resuelve alguna de estas cuestiones considerando que la sociedad debe ser la propia encargada de transformarse a sí misma, teniendo en cuenta que

trabajar para la transformación social implica hacerlo con, para y por la ciudadanía y, por ello, todo lo relacionado con la promoción y el desarrollo comunitario debe constituirse como eje central de la educación social, aspecto que quizás en los últimos tiempos ha quedado en segundo plano o quizás olvidado. (Beloki, 2016, p.13)

Teniendo esta idea en consideración, desde esa misma comisión se propone un retorno al objetivo originario de la Educación Social: la adquisición de protagonismo por parte de los agentes que forman la comunidad a través de mecanismos de autogestión y empoderamiento, de forma que la transformación social a la que se hace referencia en este trabajo se alcance a través de una colaboración conjunta del sistema comunitario. Beloki (2016) afirma, a este respecto, que la Educación Social no ha realizado apenas ningún avance si entendemos como objetivo primordial la transformación personal, comunitaria y social en su conjunto.

Trasladando esta cuestión al objeto de estudio de este trabajo, los recursos de acogimiento residencial vizcaínos, es importante mencionar que el Acogimiento Residencial, recogiendo las puntualizaciones de Domínguez y Mohedano (2014), Real, Navarro, Martín-Aragón y Terol (2020) y Fernández (2021), se define como la guarda que realiza la administración pública como última forma de protección que, teniendo en cuenta el interés del menor, se concibe con una duración lo más corta posible en la que es imprescindible una intervención individualizada, socioeducativa y terapéutica. ¿Está la Educación Social, sin embargo, trabajando para favorecer la inclusión real de los y las menores a través de la intervención con el resto de agentes que forman parte de su proceso? Con todo esto, el presente trabajo tendrá como resultado una investigación cualitativa de carácter descriptivo que nos permitirá elaborar un estudio del objeto estudiado: conocer si la transformación social ha sido y es el objetivo de la Educación Social sobre el que se erige la intervención socioeducativa en los recursos de acogimiento residencial en Bizkaia. Es importante recalcar, en este sentido, que la presente investigación de carácter cualitativo no busca la representatividad, sino centrar el foco de atención en el relato de las personas entrevistadas, relatos que no pueden encontrarse en los documentos oficiales de las diversas instituciones y que podrían quedar en el olvido.

Para ello, en primer lugar, se presentarán los objetivos del trabajo. En el marco teórico, se expondrá el recorrido histórico de la Educación Social en Bizkaia, el concepto de protección a la infancia y su evolución y, para concluir, un acercamiento a la perspectiva crítica y a la intervención socioeducativa desde la Pedagogía Crítica. A continuación, se abordará el marco metodológico, seguido del desarrollo del trabajo, que consistirá en un análisis categorial de la información recabada de las entrevistas. Finalmente, se cerrará el trabajo con un apartado reservado a las conclusiones.

I. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

1. Conocer si la transformación social ha sido y es el objetivo de la Educación Social sobre el que se erige la intervención socioeducativa en los recursos de acogimiento residencial de Bizkaia a los que pertenecen los y las educadoras sociales entrevistadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.1. Conocer las condiciones que impulsan el surgimiento y evolución de la Educación Social en el contexto próximo, así como los principios básicos que han guiado su desarrollo.
- 1.2. Identificar, en el contexto más próximo de Bizkaia, las prácticas de intervención de los diferentes modelos de acogimiento residencial y comprender los cambios en su evolución.
- 1.3. Subrayar y poner en valor los principios básicos de las intervenciones socioeducativas críticas basadas en el desarrollo comunitario, con la finalidad de reivindicar su uso en el contexto estudiado.
- 1.4. Indagar sobre la pedagogía que rige las intervenciones socioeducativas en los recursos de acogimiento residencial y analizar si estas mismas tienen como objetivo la transformación social.

II. MARCO TEÓRICO***1. La Educación Social y su recorrido en el territorio vizcaíno.***

Con la intención de mostrar la evolución de la profesión de forma general, a lo largo de este apartado se tratará de realizar una pequeña génesis de la Educación Social, y para ello es importante aclarar que el sector profesional en el que se incluye la Educación Social ha realizado una labor importante en nuestra comunidad desde hace décadas, a pesar de que su reconocimiento social ha sido progresivo y se ha alcanzado hace relativamente poco, según el Colegio de Educadoras y Educadores de Navarra (2007).

1.1 Nacimiento de la Educación Social como profesión en España.

Tiana Y Sanz (2003) consideran la Segunda Guerra Mundial como el acontecimiento que impulsó la construcción de la figura del educador y educadora social en Europa tal y como la conocemos actualmente, teniendo en cuenta que los modelos anteriores, como los derivados de la Revolución Francesa, han influido igualmente de forma decisiva en las propuestas educativas actuales (Petrus, 1997). Además, el nacimiento de organismos tales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la ONU (Organización de Naciones Unidas), así como la redacción de la *Declaración de los Derechos Humanos* (1948) facilitaron el inicio de un

proceso de convivencia y paz en una ciudadanía que convivía con problemáticas muy variadas como la pobreza, la orfandad, etc. (Petrus, 1997). Con todo esto, Tiana y Sanz (2003) afirman que el objetivo con el que surgió la Educación Social fue, principalmente, la de formar profesionalmente a aquellas personas destinadas a ocuparse de los diferentes contextos que en aquel momento fomentaban la desigualdad y la marginación, y que generalmente se encontraban fuera del contexto educativo. Este contexto también propició, tal y como se detallará a continuación, el surgimiento de la diplomatura de Educación Social.

En cuanto al recorrido de la profesión en España durante el siglo XX, encontramos cuatro fases. La primera de ellas (1949-1970), estuvo caracterizada por los ideales franquistas, mientras que, entre los años 70 y 80, tras la Transición y la posterior Democratización del país, tanto la Pedagogía Social como la Educación Social comenzaron a transformarse, así como el modelo de intervención socioeducativa (Artetxe, Alonso, Beloki, Cabo, Fernández, Alonso, Ordeñana y Bilbao, 2020), que tal y como afirma Puig (2000, citado en Pérez, Trujillo y Bas, 2020) se convirtió, por necesidad, en un proceso mucho más colectivo, comunitario y globalizado. A partir del año 1980 aparecen los Técnicos Superiores en Educación Social y, no es hasta el año 1991 que, con la aprobación del Real Decreto 1420/1991, del 30 de agosto, el Ministerio de Educación y Ciencia incorpora oficialmente la titulación de Educador Social y ofrece, por primera vez, una formación profesional básica en la que se establecen las competencias adaptadas a los diversos contextos sociales (Chamseddine, 2013).

Podemos afirmar, asimismo, que la Educación Social es una disciplina que, tal y como afirma Gelpi (1994, citado en Chamseddine, 2013), se encuentra sustentada bajo dos características: su ámbito social y, además, su carácter pedagógico como ciencia de la Educación Social. Y es que, tal y como afirman Caride, Gradaílle y Caballo (2015), es importante entender que la Pedagogía Social ha sido una gran impulsora de la Educación Social que hoy en día conocemos,

relacionada con la educabilidad de todas y cada una de las personas que viven en sociedad, al hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan la prevención, asistencia, inclusión y reinserción social, tanto de quienes se encuentran en situación de dificultad, vulnerabilidad y/o riesgo social, como de quienes están en situaciones normalizadas. (Caride et. al, 2015, p. 8)

De esta forma, la Pedagogía Social asentó las bases de esta profesión, entendiendo que “no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, la educación que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo” (Natorp, 1913 citado en Caride et al., 2015, p. 6). Esta idea, además, puede encontrarse en modelos educativos anteriores propuestos por Platón, Plutarco o Pestalozzi, que defendían la vocación social de la educación y la necesidad de educar al pueblo para que exista una verdadera educación del individuo.

En definitiva, se puede entender que, tal y como afirman Pérez et. al (2019), la Educación Social en España constituye una construcción histórica que aún se encuentra en desarrollo y fabricación de su propia perspectiva a través de la interacción. Asimismo, es importante mencionar que, a pesar de que actualmente esta profesión se encuentra bastante consolidada o, al menos, cada día más reconocida, su historia nos muestra que tanto sus objetivos como su modelo de intervención han ido evolucionando a lo largo del tiempo, adaptándose a los nuevos contextos y sociedades, contando con unas bases teóricas aún frágiles y en constante desarrollo (Alonso, et. al, 2018).

1.2 La Educación Social en Bizkaia.

En cuanto al territorio vizcaíno, este nuevo concepto comenzó a integrarse en la sociedad vizcaína en la última etapa del franquismo (Artetxe et. al, 2020), un momento en el que la población sufrió un considerable aumento como consecuencia de la llegada de personas inmigrantes en busca de una vida mejor. Este nuevo escenario y la ya visible decadencia del régimen hicieron que los problemas laborales y sociales se vieran en aumento, transformando totalmente el tejido social vasco (Artetxe et. al, 2020). En este sentido, según Romeo, López-Arostegui, Castillo y Fernández (2012), el advenimiento de la democracia facilitó que la administración pública adquiriese un mayor compromiso social, y con la Transición el reconocimiento de los derechos sociales permitió “incorporar al ámbito político aportaciones relevantes en el plano social” (p. 63). Asimismo, según este mismo equipo, durante este periodo histórico la participación ciudadana se convirtió en una cuestión de debate social y comenzó a entenderse como un objetivo que la acción social debía alcanzar. Por todo esto, se entiende que, durante la primera fase de surgimiento de esta profesión en Bizkaia, “existía una relación fluida entre la administración pública, los partidos políticos, los agentes sociales, etc.” (p.63). No obstante, no es hasta la creación de la CAPV (1979) que se comienza a evidenciar una notable mejoría en la calidad de vida de la población

vasca, posibilitando esto mismo la construcción del Estado del Bienestar, que, tal y como afirman Romeo et. al (2012), fue el resultado de la participación ciudadana en la iniciativa social.

2. La protección a la infancia en Bizkaia y su evolución.

Antes de abordar este apartado, resulta importante rescatar que el concepto de infancia, para UNICEF (2005), no hace referencia únicamente al tiempo transcurrido entre el nacimiento y la edad adulta, sino también al estado y la condición de vida que los niños y niñas tienen durante esos años. Con esto, la protección a la infancia ha sido uno de los ámbitos de intervención socioeducativa con más interés histórico para la Educación Social, presentando una gran evolución desde el inicio de las primeras prácticas proteccionistas en el siglo XX, caracterizadas por una cultura asilar, hasta nuestros días, que, a través del desarrollo de una cultura pedagógica, han ido adoptando una naturaleza pública, de interés comunitario y participación (Uribe-Etxeberria, Fernández, Otaño, Arandia, Alonso, Aguirre, Remiro y Beloki, 2009). Es importante aclarar, además, que este concepto hace referencia al conjunto de derechos reconocidos a la infancia (Dávila, Uribe-Etxeberria y Zabaleta, 1991). De esta forma, una de las primeras evidencias de la importancia que adquirió la protección infantil en el siglo XX es la *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959), a la que seguiría la *Carta Europea de los Derechos del Niño* (Parlamento Europeo, 21 de septiembre de 1992), ambas con el objetivo de convertir a la infancia protegida en sujetos concretos de pleno derecho, obligando al Estado español a innovar en materia legislativa en el sentido propuesto.

Finalmente, es importante aclarar que en el caso de Bizkaia, que es el que nos concierne para esta investigación, es la Diputación Foral de Bizkaia la que ejerce el cargo de tutor o tutora de los y las menores institucionalizadas.

2.1 El surgimiento de la protección a la infancia en Bizkaia en el siglo XX.

La protección a la infancia es un ámbito de intervención que nació como consecuencia de la actividad caritativa de la Iglesia, y cuya regulación se estableció por primera vez con la promulgación de la Ley de Protección a la Infancia de Tolosa Latour en 1904. Esta misma se considera el inicio de la política proteccionista de la infancia en el País Vasco (Uribe-Etxeberria, Fernández, Otaño et. al, 2009) y su objetivo consistía en proteger a los niños y niñas menores de diez años que se encontrasen en situación de desamparo o abandono, tal y como afirman Sánchez y Guijarro (2002). La realidad, sin

embargo, es que esta no consiguió impulsar la creación de centros destinados a la educación de estos y estas menores, según esa misma fuente.

Resulta importante resaltar, en este sentido, que Bizkaia fue el primer territorio español en el que se pusieron en funcionamiento los Tribunales Tutelares de Menores que, según Dávila, Uribe-Etxeberria y Zabaleta (1991), comenzaron su andadura en Bilbao a manos de Gabriel Ybarra en el año 1920. Este tribunal, por su parte, ya contaba con un apoyo cuando se inauguró: la Casa Reformatorio del Salvador de Amurrio que, según Dávila, et. al (1991), se encargaba de acoger a niños y niñas con el objetivo de reformar y reeducar la voluntad que aquellos menores que, por la ausencia de educación moral u otras cuestiones, recurrían a la delincuencia. Esta intención reformatoria se mantendría a lo largo de toda la dictadura (Uribe-Etxeberria, Fernández, Otaño et. al, 2009). En este periodo, además, la infancia, negativamente señalada, adquiere un papel pasivo en el que las garantías y derechos aplicados a las personas adultas no tienen cabida. Por todo esto, las diversas medidas establecidas contra estos y estas adolescentes eran el internamiento en una institución de reeducación, la prohibición de la libre circulación por el territorio, la vigilancia, etc. (Amich, 2009). Asimismo, a lo largo de este periodo dictatorial, la legislación que aseguraba la protección a la infancia era insuficiente y no sufrió apenas cambios (Amich, 2009). De hecho, no es hasta el año 1987 que, con la implantación de la Ley 21/1987 de modificación parcial del Código Civil y la Ley Enjuiciamiento Civil, se comienzan a realizar ciertos avances en materia de protección infantil, tales como la modificación de los recursos destinados al acogimiento residencial y la globalización del sistema de recursos de protección a la infancia (Uribe-Etxeberria, Fernández, Otaño et. al, 2009).

A lo largo del siglo XX, los y las menores ingresaban en colegios religiosos o en centros correctores en los que se pretendía corregir las conductas delictivas a través de prácticas y formación religiosa (Artetxe et. al, 2020). Estos recursos eran lugares masificados y cerrados en los que los y las menores se veían marginados de su entorno natural, y en los que además pasaban toda su infancia, de forma que sus características y necesidades no eran debidamente tenidas en cuenta y su personalidad se veía profundamente deformada. Además, estos lugares contaban con personal poco cualificado, la participación de los y las menores era inexistente y la mezcla indiscriminada de los diferentes perfiles no respondía a las necesidades individuales de cada sujeto interno (Bravo y Del Valle, 2001). Es muy importante destacar, además, que estos recursos

conformaban un ambiente total en el que se incluían el colegio, el comedor y el dormitorio, de forma que los y las menores no conocían el mundo real, viéndose forzados a adoptar conductas pasivas y dependientes (Artetxe et. al, 2020).

2.2 El acogimiento residencial en Bizkaia desde finales del siglo XX hasta la actualidad.

Cabe señalar que los niños y las niñas que ingresan en un recurso de acogimiento residencial cuentan con una serie de derechos y necesidades relacionadas con su familia y contexto que no deben ser ignoradas por la administración (Abad, 2018). Estas necesidades, tal y como expone López (2004), se encuentran directamente relacionadas con la programación que requieren los niños y niñas para desarrollarse de un modo determinado, puesto que “los seres humanos no pueden soportar, o no pueden adaptarse, o no pueden desarrollarse adecuadamente en cualquier situación y bajo cualquier condición” (p. 27). Por esta razón, cuando hablamos de las necesidades de los niños y niñas y adolescentes, es importante rescatar la idea del buen trato, que según este mismo autor hace referencia al cumplimiento de esas características concretas que necesita cada niño o niña para desarrollarse adecuadamente. Entre ellas encontramos que, por un lado, el Servicio de Protección Infantil debe otorgar a las familias las herramientas necesarias para ejercer su rol parental de forma saludable, teniendo en cuenta que el entorno idóneo para el buen desarrollo de la mayor parte de los niños y niñas es su propia familia de origen. Por otro lado, es importante que este servicio colabore con los y las menores para que mantengan sus lazos familiares saludables establecidos antes de su entrada al recurso. Por todo esto es imprescindible que los centros de protección promuevan el acercamiento de las familias al entorno de estos mismos y fomenten su participación, considerándolos sujetos activos del propio proceso educativo, tal y como afirma Abad (2018).

En cuanto a la evolución de este recurso, tras la muerte del dictador Franco y con la Transición, según Artetxe et. al (2020), son numerosas las iniciativas alternativas que surgen en torno a la protección infantil, como la creación de hogares funcionales, las granjas de carácter educativo, etc. Sin embargo, tal y como afirma Amich (2009), pasarían varios años hasta que el cambio de paradigma respecto a la protección a la infancia y su tratamiento se asentara totalmente en el marco internacional. A pesar de esto, según los autores Bravo y Del Valle (2001), a partir de los años setenta ya se comienza a reflexionar acerca de la ineficacia de las macroinstituciones y se plantean

nuevos modelos basados en hogares familiares en pisos de vecindad, en los que los niños y niñas puedan acudir a las escuelas de la comunidad y, además, tener la posibilidad de ocupar espacios del barrio al igual que el resto de niños y niñas. De esta forma, en los años ochenta las instituciones sufren una reestructuración, y los recursos de acogimiento residencial reducen su número de plazas considerablemente, con la intención de crear un clima familiar y de afecto, así como de atención individualizada (Artetxe et al, 2020). Asimismo, en cuanto a la legislación, destaca la implantación de la Ley de Acogimiento y Adopción de 1987, con la que se comenzó a priorizar la crianza en un entorno familiar, convirtiendo el recurso residencial en una mera medida temporal, aspectos en los que se profundizó con la posterior Ley Orgánica de 1996 de Protección Jurídica del Menor. Para que esto funcione, Bravo y Del Valle (2001) proponen la intervención con las familias como uno de los objetivos principales en estos recursos.

Este servicio, en la actualidad, se encuentra regulado mediante el Decreto 131/2008 del Gobierno Vasco, un precepto que nació como un encargo de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia y que, además de constituir el marco normativo de estos recursos, se ha convertido en una forma de evaluación, revisión y mejora permanente del servicio residencial (Diputación Foral de Bizkaia, 2016). Asimismo, respecto a las características actuales de los recursos de acogimiento residencial de la red básica general, que es el modelo de acogimiento que nos interesa para la elaboración de este trabajo, encontramos que estos se han convertido en núcleos de convivencia con plazas para entre 11 y 24 menores en los que se trata de responder sus necesidades concretas a través de la intervención socioeducativa de profesionales de la educación social y de la psicología, entre otros (Diputación Foral de Bizkaia, 2008).

A pesar de esta importancia teórica que se trata de otorgar a las familias de origen de los y las menores internas en recursos de acogimiento residencial, ¿se está llevando a cabo realmente este trabajo en red con las familias en los servicios actuales? ¿Se está fomentando su participación y su implicación en el proceso de inclusión de los y las menores? Quizá el error resida, tal y como describe Casas (2006), en continuar entendiendo el concepto de protección desde una visión errónea de la infancia. Tal y como muestra este autor, la representación social que tenemos de la propia infancia influye en la actuación social frente a los problemas que sufre esta misma; si el

problema es leve, se deja pasar, y si es grave, se saca al menor del lugar donde está para llevarlo a un lugar especializado en el que tratar su “problema”, lo que significa que no existe ningún sentimiento de responsabilidad colectiva respecto a estos conflictos. Asimismo, “hay alto consenso sobre los derechos de los niños y niñas, pero baja intensidad a la hora de actuar” (Casas, 2006, p. 41), por lo que las políticas destinadas a este colectivo no adquieren un carácter prioritario: los niños y niñas pueden esperar, porque algún día serán adultos o adultas, mientras que hoy parecen no existir.

En definitiva, y tratando de integrar las ideas de Carrasco (2006) en el tema que nos atañe, sería importante revisar el concepto que existe de la infancia tanto en la profesión de la Educación Social como en la sociedad misma, de forma que la protección de los niños y niñas se oriente a satisfacer unas necesidades conocidas y realmente adecuadas a cada menor y cada familia y el acogimiento residencial comience a ser lo que verdaderamente es: una medida temporal, un último recurso al que acudir.

3. La perspectiva crítica: una base reflexiva de intervención socioeducativa.

Teniendo siempre en mente el objetivo principal de la profesión y el recorrido de esta misma en materia de protección infantil, desde este trabajo se pretende reivindicar la necesidad de construir un conocimiento colectivo, profesional y científico que se sustente en el pensamiento crítico, de forma que la pedagogía que guíe la intervención socioeducativa se realice desde el diálogo, la reflexión y la participación de todos los agentes que forman la sociedad. No debemos olvidar, a este respecto, que “la Educación Social también requiere intencionalidad pedagógica, con objetivos, metodologías, procesos, recursos, profesionales, evaluaciones, etc. que la articulen y desarrollen adecuadamente, con la congruencia y calidad que cualquier educación debe exigirse a sí misma” (Caride, 2009, p. 453). Con todo esto, resulta evidente que la práctica profesional debe hacer uso de la pedagogía como herramienta para mejorar la intervención socioeducativa, sin embargo, ¿qué características deben encontrarse en dicho modelo pedagógico para que sea realmente transformador?

Para abordar esta cuestión debemos atender a Shön, quien, según Rodríguez (2007), aboga por una intervención en la que la reflexión en la acción es el elemento más importante. Tal y como afirma el autor, los y las profesionales deben reflexionar desde y sobre su propia práctica, puesto que uno de los conflictos más recurrentes en la intervención socioeducativa es la tendencia de los y las profesionales a resolver los diversos problemas ya existentes, en lugar de trabajar por la localización de dichos

problemas, siendo esta la parte más difícil y urgente. Asimismo, en esta ocasión resulta imprescindible recuperar las palabras de Freire (1982), que en su idea de educación como una práctica de libertad afirma que el mundo debe ser transformado desde la praxis, la reflexión y la acción.

Teniendo en cuenta las palabras de Carrasco (2006), la intervención social se debe entender como un proceso en el que los y las profesionales pretenden generar un cambio realmente transformador, un cambio que no solo influya en la persona atendida, sino en el resto de agentes que le rodean. Por todo esto, una intervención que contenga un carácter reflexivo profundo implica no solo otra mirada con la que observar nuestro mundo, sino también compartir sentimientos de exclusión y marginalidad, tal y como afirma Rodríguez (2007). El desafío de la Educación Social, por tanto, debe residir en la construcción de espacios colectivos de reflexión entre los y las profesionales intervinientes, desde acciones sutiles hasta acciones colectivas que consigan la transformación social (Carrasco, 2006) crítica y reflexiva a la praxis socioeducativa.

En este caso, no debemos olvidar a las familias de los y las menores que viven bajo un modelo de acogimiento residencial y cuestionar si las intervenciones socioeducativas que se realizan en estos recursos mantienen las características mencionadas previamente, o si, por el contrario, son insuficientes o ineficaces. Desde una perspectiva crítica, es importante preguntarse si, teniendo en cuenta el principal objetivo de la Educación Social, la intervención socioeducativa que se realiza con las familias se lleva a cabo desde la reflexión y con el objetivo de transformar realmente la realidad de los y las menores y la de sus familias, o si, por el contrario, estas evidencian una falta de comunicación. A este respecto, Rodríguez (2007) rescata un trabajo realizado por Minuchin et. al (2000) con familias en un contexto de pobreza, en el que se propone la reflexión familiar por encima del rescate individual de los y las menores. Para llevar esto a cabo, sin embargo, resulta imprescindible una evaluación en la que se tenga en cuenta la calidad del vínculo y las fronteras intra y extra familiares. De esta forma, el autor pretende acabar con la burocracia establecida en las diversas organizaciones y, en definitiva, transformar la intervención individualizada en una más comunitaria y global. Ante esta realidad, la Pedagogía Crítica podría favorecer la emancipación de los individuos a través del conocimiento (Freire, Pérez y Martínez, 1997).

3.1 Intervención Socioeducativa desde la Pedagogía Crítica.

Haciendo referencia a las palabras de McLaren y Giroux en el texto de Martínez (2006), este modelo pedagógico se sitúa en el centro de las interacciones humanas, las relaciones de poder y la propia vida cotidiana, construyendo de esta forma una serie de conocimientos, valores e incluso relaciones sociales que traten de promover la construcción de una ciudadanía crítica capaz de participar y negociar en las estructuras de poder más relevantes (Rodríguez, 2007). Asimismo, basándonos en las palabras de Ramírez (2008), se entiende que la Pedagogía Crítica debe componerse, entre otras cosas, de la participación social, que según Carrasco (2006), debe entenderse como uno de los elementos principales de la intervención socioeducativa,

no como una acción vacía y mecánica que se reduzca a la contabilización de presencia o no en ciertas actividades programadas, sino más bien como una fuerza movilizadora que posibilite la construcción de vínculos sociales entre los sujetos involucrados que reconozca y legitime como tal a través de la toma de decisiones dentro del proceso de intervención. (p.2)

La participación social, además, debe generar una conciencia colectiva en los miembros de la comunidad sobre su responsabilidad para con el presente y el futuro contexto que está ya en construcción, influyendo esta misma además en la creación de un pensamiento democrático que sea capaz de asumir los diversos problemas y encontrar las soluciones necesarias para ellos (Ramírez, 2008). De esta forma, todas y todos los miembros de la comunidad estarán involucrados en los procesos de transformación.

Para alcanzar la participación y la toma de decisión de toda la sociedad es imprescindible que entendamos el desarrollo comunitario como un impulso, como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico que se viene referenciando a lo largo del presente apartado. Este concepto, según Camacho (2013), se define como

un método de intervención que incorpora a todos los agentes que conforman la comunidad, estableciendo procesos de participación y articulación entre la población y las instituciones que, potenciando un proceso pedagógico y las capacidades participativas de los actores y de las estructuras mediadoras, permita alcanzar unos objetivos comunes y predeterminados para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades. (p. 206)

La educación comunitaria, tal y como afirman Sánchez y Pérez (2005) teniendo como referencia la pedagogía de Freire, es un modelo formativo que deriva en la creación de sujetos más autónomos y que se encuentra directamente relacionada con la transformación social del pueblo, convirtiéndose, de esta forma, en una herramienta válida para luchar contra el modelo social actual, basado en la dominación y la violencia

simbólica. Y es que, “mientras más concientizados estamos, más capacitados somos para ser anunciadores y denunciadores” (p. 321). Es importante, por lo tanto, formar a los y las ciudadanas desde una mirada crítica que les posibilite decidir sobre la transformación social, otorgando las herramientas necesarias para prevenir la exclusión social.

Uno de los errores más comunes, sin embargo, reside en la implantación de intervenciones de estas características en comunidades que ya se encuentran degradadas y en situaciones de vulneración social (Camacho, 2013). De esta forma, la intervención no persigue el objetivo transformador de la comunidad, sino que trata de dar solución a problemas ya presentes, relegando el trabajo de prevención a un segundo plano. Para dar solución a esta cuestión, según este mismo autor, es importante que los y las habitantes de la comunidad conozcan las redes existentes en su comunidad, de forma que se puedan sentir integrados e integradas e incluso identificadas con ella, empoderando la sociedad civil y potenciando sus herramientas para luchar contra la exclusión social.

En definitiva, resulta imprescindible que los y las educadoras sociales trabajen desde el pensamiento crítico y el desarrollo comunitario para formar familias y menores que sean capaces de transformar su propia realidad y salir, realmente, de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. Es importante, por lo tanto, que este trabajo se realice no solo con los y las menores y sus familias, sino que toda la sociedad en la que estas personas están tratando de incluirse se encuentre preparada para recibirlos, puesto que, de lo contrario, la inclusión jamás llegará a ser completa ni saludable. Pero, ¿cómo se debe extrapolar esto mismo a la intervención en los recursos de acogimiento residencial? Es importante que los y las profesionales de la Educación Social, teniendo como referencia un objetivo transformador, mantengan una buena comunicación con las familias de los menores y trabajen por su desarrollo de forma crítica, incluyendo el proceso que deben seguir las familias en la propia intervención socioeducativa de los y las menores. De no ser así, es muy probable que los y las menores, cuando alcancen la mayoría de edad, se encuentren no sólo con una familia, si no también con una sociedad incapaz de favorecer su inclusión por carecer de las herramientas necesarias para transformarse.

III. MARCO METODOLÓGICO

La modalidad metodológica que se ha considerado más apropiada para este trabajo es la investigación cualitativa, que, tal y como afirma Cerrón (2019), se entiende como una forma de investigación que destaca por su carácter crítico, flexible y sistemático y cuya estructura se sostiene en la presentación del objeto de estudio, la definición de los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación, la descripción de la búsqueda bibliográfica, la selección de las técnicas utilizadas para la obtención de la información, el análisis de los datos recogidos y, finalmente, las conclusiones del informe. De esta forma, el resultado que se pretende obtener a través de este modelo de investigación es un estudio riguroso del objeto presentado previamente (Pérez, Ruíz, Fernández, Bilbao y Molero, 2015).

Teniendo en cuenta que la entrevista, tal y como afirman Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016), es una de las principales técnicas de recogida de datos cualitativos. En el marco de la investigación social, según estos mismos autores y autoras, este método consiste en el intercambio oral de información relacionada con el objeto de estudio, con la finalidad última de adquirir un conocimiento más completo con la ayuda que nos ofrece conocer el punto de vista de las personas entrevistadas. A pesar de que existen muchos métodos para realizar una entrevista, lo más adecuado es adaptarla a las necesidades y exigencias de la investigación que se está realizando.

En este caso, el modelo que más se adapta al objetivo del presente trabajo es la entrevista estructurada (véase ANEXO 1), dirigida por un guion que se resumirá y se mostrará a la persona entrevistada antes de la realización de la misma. Así, es importante planificar un guion que recoja todas las cuestiones que pueden resultar de interés para la investigación que se está realizando, aunque permitiendo, por otro lado, la incorporación de nuevas preguntas que puedan ir surgiendo mientras se intercambia información con la persona entrevistada.

Con respecto a la muestra, para la realización de la presente investigación se han entrevistado a un total de tres educadoras y un educador social, todas ellas con un largo recorrido en materia de protección a la infancia y/o con experiencia en la labor socioeducativa que se realiza en los recursos de acogimiento residencial. Las personas seleccionadas para ser entrevistadas cuentan con al menos 10 años de experiencia en el ámbito en Bizkaia y, a día de hoy, continúan su labor socioeducativa en Acogimiento Residencial, en recursos con diferentes características. Asimismo, es importante aclarar

que, con la intención de preservar la confidencialidad de las personas entrevistadas, no se ofrecerá más información acerca de ellas.

Finalmente, es fundamental que como investigadores e investigadoras del ámbito socioeducativo, además, tengamos en cuenta ciertas cuestiones éticas y morales que favorezcan el resultado de la entrevista y garanticen los derechos de las personas entrevistadas. Resulta imprescindible, en primer lugar, presentarnos como investigadores o investigadoras y tratar de evitar ser intrusivos o intrusivas de forma excesiva. Asimismo, antes de realizar la entrevista, debemos explicar el objetivo de nuestra investigación a la persona entrevistada, así como el trato que se le pretende dar a la información que vamos a obtener, asegurando si es necesario la confidencialidad e incluso la posibilidad de revisar la transcripción que se realice de sus palabras. Para ello, las personas entrevistadas deberán firmar un consentimiento informado (véase ANEXO 2). Finalmente, como educadores y educadoras sociales, debemos tener siempre en cuenta cuestiones relacionadas con el género, la religión, la clase social, etc (Fàbregues, et al, 2016). Es igual de importante, teniendo en cuenta que la interacción social es un proceso complejo, tomar ciertos principios como referencia, como la observación del protocolo, la negociación con las personas involucradas en la investigación, la obtención de una autorización para citar a la persona entrevistada en nuestro informe, etc., tal y como afirma Tójar y Serrano (2000).

Una vez efectuadas las entrevistas y su transcripción (véase ANEXO 3) es necesario realizar una interpretación de la información que en ellas se expone, con el objetivo de alcanzar una comprensión profunda de la realidad de cada una de ellas. Para ello, es necesario tener en cuenta que, tal y como expone De Souza (2010), “cualquier material cualitativo debe ser comprendido como una interpretación de la realidad” (p.258), de forma que corresponde al investigador enriquecer con su conocimiento científico previamente adquirido el significado de la narrativa de las personas entrevistadas, puesto que, de esta forma y a través del conjunto de narrativas analizadas, la investigación podrá ofrecer resultados profundos y estructurados. Para la elaboración de este análisis se ha apostado por extraer las categorías a partir de una lectura profunda de las entrevistas, teniendo siempre en cuenta como criterio de selección aquellos aspectos recurrentes de las mismas y su relación estrecha con los conceptos clave del marco teórico.

IV. DESARROLLO DEL TRABAJO: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta los criterios de selección previamente mencionados, las categorías elegidas para la elaboración del análisis son las siguientes: transformación social, contexto social, familia y pedagogía crítica.

1. La Transformación Social.

Las personas entrevistadas, desde su experiencia, afirman que la transformación de la realidad constituye una “pata” importante de la mesa, un componente imprescindible del proceso de inclusión que puede favorecer un cambio real en la sociedad en su conjunto (ES2 y ES4). En este sentido, los entrevistados y entrevistadas coinciden en la importancia de los valores educativos (educación, respeto, el cuidado, etc.), entendiendo que son estos mismos los que generan un cambio en el contexto, convirtiéndose en una guía para realizar una intervención socioeducativa desde la idea de transformación social (ES4).

Pero, ¿cómo debe la Educación Social trabajar desde esta idea y alcanzar una transformación consciente y global, que incluya tanto a las personas destinatarias como a aquellas que no lo son? Según uno de los educadores, transformar la realidad de una persona es mejorar su calidad de vida, fomentando su autonomía (ES2) pero haciéndola valedora, a su vez, del resto de personas que se encuentran en su contexto, generando esto no solo la mejora de la sociedad sino también en la propia persona con la que trabajamos (ES1). Esto significa, en último término, marcar la diferencia entre lo que una persona es hoy y lo que será mañana, a través de la integración de todos los agentes implicados en el proceso y del trabajo en red, de forma que suceda un cambio realmente transformador (ES2).

A pesar de todo esto, tal y como exponen los entrevistados y entrevistadas, la realidad es que la Educación Social realiza una labor más bien asistencialista que destina la intervención socioeducativa a tratar cada plan de caso de forma individual (ES1), suponiendo esto mismo que la condición asumida de los Educadores Sociales de agentes de cambio deje de tener sentido (ES2). Esta falta, además, se evidencia no solo en los recursos de Acogimiento Residencial, sino también en otras entidades que nada tienen que ver con este ámbito (ES3). En este punto es muy importante comenzar a plantearse el porqué de esta ausencia transformadora en el ámbito de trabajo de la Educación Social, a lo que una de las entrevistadas (ES3) establece que “como educadores estamos

atados de pies y manos”. En general, los cuatro profesionales señalan una clara falta de recursos económicos y de personal, así como una carencia de tiempo físico para realizar una buena labor educativa, lo que deriva en una intervención socioeducativa asistencial, en la que son muchas las cuestiones urgentes e importantes las que se están dejando de lado en en estos recursos (ES3).

Además, la mayoría (ES2, ES3 y ES4) señala que, aunque existen recursos en los que han podido observar una visión más transformadora, la profesión no está consiguiendo alcanzar este objetivo aún. Resultan destacables, en este sentido, las palabras de una de las educadoras entrevistadas: “Tenemos que hacer una criba, tristemente. Los y las que no vayan a poder sufrir una transformación, dedicarles menos tiempo. Mismo esfuerzo, por supuesto, pero menos tiempo. [...] La idea de transformación, para mí, es la criba. Tomar decisiones constantemente” (ES2). Esto evidencia que las personas perjudicadas son los y las menores, puesto que la intervención, además de no perseguir esta idea de transformación que se viene defendiendo, resulta insuficiente cuando las problemáticas son más difíciles de tratar y requieren de un trabajo más intenso. El resultado de esto es, como ya se ha comentado, que los y las menores que tienen menos posibilidades de transformarse sean, en parte, olvidados y olvidadas por el recurso. Asimismo, no podemos dejar de mencionar que, si esto está sucediendo con respecto a una idea de transformación individual, la transformación social, que requiere de la intervención en el propio contexto, que parece quedar enterrada.

Finalmente, no debemos olvidar que “lo básico es que el entorno familiar y social experimente esa transformación, pero de forma consciente y voluntaria. Es decir, que lleguen a ser conscientes y partícipes y que el cambio sea intencionado y no dado por circunstancias azarosas” (ES1), de lo contrario, todo el proceso se convertiría en un engaño y los y las educadoras sociales no serían más que estafadores (ES2). Esto quiere decir, en otras palabras, que, como ya se adelantaba en el marco teórico del presente trabajo, los procesos educativos deben planificarse de forma consciente, teniendo en cuenta que la intervención socioeducativa debe realizarse desde la reflexión, el diálogo y la participación de todos los agentes involucrados en este proceso para que la transformación sea una idea viable. En definitiva, la reflexión sobre la propia práctica y la revisión consciente de la intervención son elementos necesarios para que la Educación Social comience a realizar su labor de una forma transformadora.

Con todo esto, el análisis parece indicar que la transformación social no es un objetivo factible para los y las educadoras sociales que trabajan en Acogimiento Residencial, teniendo en cuenta que no cuentan siempre con las herramientas necesarias para intervenir y/ o transformar el contexto social de las personas usuarias. De esta forma, el resultado de las intervenciones socioeducativas no está encontrando el éxito que se debiera esperar, de forma que los y las menores son quienes sufren las consecuencias de estas carencias y dificultades que impiden, en muchas ocasiones, que los educadores y educadoras sociales atiendan sus necesidades de forma global, entendiendo a estos y estas como un caso individual y aislado de la sociedad. En este sentido, el análisis parece enfocar el problema en la falta de un espacio colectivo en el que los y las profesionales puedan reflexionar acerca de sus prácticas y planificar de forma consciente su intervención, a pesar de que, como ya se muestra en el marco teórico, es imprescindible que la intervención se entienda como un proceso reflexivo en el que suceda un cambio no solo en la persona destinataria del recurso sino también en el resto de agentes que le rodean.

2. La importancia del contexto y la intervención socioeducativa en el mismo.

Tal y como establecen los educadores y educadoras sociales entrevistados, el éxito de la intervención socioeducativa con los menores en Acogimiento Residencial reside, principalmente, en el contexto social, teniendo en cuenta que “es imposible atacar el verdadero problema de un o una menor si no trabajamos con todo su contexto, puesto que nos dejaríamos muchas cuestiones sin resolver que resultan imprescindibles” (ES1) y que “el 80% de la inclusión se sustenta en el contexto social” (ES4). Esto nos lleva a preguntarnos si, efectivamente, se está dando la importancia necesaria a la intervención socioeducativa en el contexto de los y las menores en Acogimiento Residencial. A este respecto, las personas entrevistadas afirman que la intervención socioeducativa que se realiza en estos recursos no contempla a las familias y mucho menos al resto del entorno de las personas destinatarias como un ámbito que debe trabajarse de forma urgente. Es cierto que en los planes de caso aparecen la familia y el entorno como bloques independientes y referentes a la intervención (ES1) pero, sin embargo, el estudio nos muestra que no se pueden dedicar apenas esfuerzos en tratar esta cuestión.

Todo esto es consecuencia de la falta de recursos y, en última instancia, de las decisiones políticas (ES2), y además no deja de estar relacionado directamente con el carácter asistencialista que está adoptando la profesión, puesto que trata de “sostener”,

no de promover avances significativos en la vida del o la menor (ES3). De esta forma, entendemos que los y las menores son atendidos y entendidos como los únicos agentes que deben tenerse en cuenta en la intervención socioeducativa, quedando todo el resto de necesidades sociales, que no responden a ese carácter asistencialista, relegadas a un segundo plano e incluso olvidadas. El único trabajo que se realiza en este sentido apenas tiene que ver con las competencias del recurso de Acogimiento Residencial, sino con aquellas entidades que están destinadas al trabajo con la familia, un trabajo bastante pobre y al que se le dedica, con suerte, una hora a la semana (ES1). Sin embargo, convenimos con una de las educadoras cuando subraya que las problemáticas de los y las menores deben abordarse en su totalidad si existe una intención de generar un cambio consciente, entendiendo que, de no ser así “todo lo que hagas con el individuo no vale para nada, cae en saco roto. Si no cambias ese contexto en el que luego la persona se va a tratar de desenvolver, solo estás poniendo tiritas sobre una herida que no ha cerrado” (ES2).

En definitiva, es importante comprender que la labor socioeducativa que se realiza con el o la menor debe complementarse con un trabajo exhaustivo con su entorno y, sobre todo, con su familia, teniendo en cuenta que el objetivo de estos recursos es la reunificación familiar. Me gustaría recuperar, en este sentido, uno de los ejemplos que utilizó una de las personas entrevistadas, puesto que resulta esclarecedor y puede ayudar a reflexionar acerca de esta idea:

Imagínate un pulpo. La cabeza es el niño, el adulto, la persona drogodependiente... la persona usuaria, en definitiva. Los tentáculos son partícipes. Todos estos tentáculos son los que nos van formando, y si son sanos, además, te nutren y te ayudan a crecer. Las personas con las que yo trabajo actualmente, no tienen el tentáculo de la familia y el tentáculo del apoyo social tampoco lo tienen. Les faltan muchos tentáculos, por desgracia. En el momento que comienzan a generarse tentáculos sanos, a pesar de los conflictos que puedan presentarse, su realidad comienza a cambiar. Por eso es tan importante no centrarnos solo en su educación sino también en el resto de agentes que existen y que influyen en todo este proceso. (ES4)

En conclusión, tal y como parece mostrar este análisis, la Educación Social no está alcanzando todas las áreas que deben tratarse para transformar la realidad de las personas usuarias, como ya comentábamos anteriormente. Además, las personas encargadas de gestionar estas cuestiones no son los y las profesionales que se encuentran en los hogares, enfrentándose cara a cara con las distintas problemáticas que presentan los y las menores institucionalizados, sino aquellas personas que dirigen y controlan estos recursos. El hecho es que de este modo se está impidiendo transformar

la intervención en una de carácter holista y comunitaria, entendiendo a los y las menores como casos individuales y aislados del contexto social, imposibilitando, además, que se genere una conciencia colectiva y una participación comunitaria en este sentido. Es precisamente esta participación la que puede conseguir, como ya se ha comentado anteriormente, incorporar a todos los agentes involucrados en el proceso y trabajar por conseguir unos objetivos comunes.

3. Familia: colaboración y prevención.

Como se viene insistiendo, la familia de origen constituye una de las partes más importantes en la vida de la mayoría de los y las menores que se encuentran institucionalizados, por lo que la labor socioeducativa debe orientarse a trabajar también por su proceso de transformación, de forma que la salida de los y las menores del recurso pueda considerarse un objetivo factible y el Acogimiento Residencial se convierta en una última medida de carácter temporal. Para que esto suceda, sin embargo, además de la intervención con la propia familia, resulta imprescindible ahondar en el trabajo de prevención y conocer si éste existe realmente en forma de oportunidad para que los y las menores no tengan que ser institucionalizados durante largos periodos de tiempo.

En este sentido, la mayoría de los educadores y educadoras afirman que, aunque existe un trabajo preventivo contemplado en la intervención primaria (ES1), la realidad es que, en la práctica, esta labor está resultando insuficiente: “La prevención como tal, como educación, no existe. Existen sistemas de contención, únicamente” (ES2). Cuando se detecta un déficit en la familia, en lugar de trabajar con ella para que la situación no se vuelva insostenible, se acude a los recursos de Acogimiento Residencial, cuando, en realidad, existen muchos casos en los que la figura de un educador o educadora familiar, por ejemplo, adquiriría un gran peso preventivo (ES3). En este sentido, los educadores y educadoras parecen convencidos de que el sistema debería comenzar a trabajar con las familias en riesgo de exclusión y/o pobreza mucho antes, de forma que los recursos comiencen a responder ante un problema que, aunque no haya sucedido hasta el momento, sucederá más pronto que tarde. Y es que, tal y como afirma uno de los educadores, “es muy importante que las familias cuenten con un apoyo de prevención antes de que la situación se vuelva insostenible, que es lo más habitual” (ES1). Para ello, resulta necesario un cambio en la estructura del sistema: una plantilla más

numerosa, una mayor implicación profesional y, además, una mayor inversión en los recursos destinados a este trabajo preventivo, como la educación de calle (ES1).

No debemos dejar de tener en cuenta, además, que estos recursos no son el ambiente adecuado en el que debe crecer un niño o niña o adolescente, además de que el problema no suele ser de los y las menores, sino de sus familias, y que esta misma es “la que más tiene que implicarse con el menor” (ES2). Sin embargo, esta misma educadora afirma que el problema reside, en muchas ocasiones, en que estas familias no tienen las herramientas necesarias para hacer frente al problema. Hecho que respalda la idea de la necesidad de intervenciones de mayor carácter social y proactivo, en la línea de lo analizado en el párrafo anterior.

En conclusión, en lo que las entrevistadas parecen coincidir es en la importancia de que las familias, sobre todo aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión y/o pobreza, cuenten con figuras de referencia que puedan guiarlos en su proceso vital, una serie de herramientas a las que poder acceder antes de que la situación se desborde, y no después. Tal y como expone una de ellas: “Sí, claro, la cabra tira al monte. ¿Pero si cambiamos el monte? ¿Si hemos cuidado el monte en el que se mueve esa cabra? Eso es lo que se tendría que haber hecho” (ES2). En este sentido es importante

“ayudar a las familias para que el acogimiento residencial sea verdaderamente una última salida, ayudar desde ahí, desde el entorno familiar. En el momento que no se pueda, o que la problemática vaya acompañada ya de problemas más graves o difíciles de tratar, entonces sí, recurrir al acogimiento residencial, a los hogares. [...] En lugar de llevar a los niños a un hogar y que sus familias solo puedan verles en un punto de encuentro o unas horas a la semana, vamos a hacer una investigación, ¿qué es lo que sucede en esa casa?, ¿qué necesidades hay?”. (ES3)

El análisis nos muestra, en definitiva y tal y como se explicaba en el marco teórico, que uno de los problemas más frecuentes en la intervención de los educadores y educadoras sociales es la tendencia de a resolver problemas ya existentes, en lugar de trabajar por la localización de aquellos que se van a presentar y que, además, se pueden predecir, siendo esta la parte más difícil y urgente.

4. Intervención Socioeducativa.

Aquí, en función del recurso en el que trabajan las personas entrevistadas, nos encontramos con opiniones y modelos pedagógicos variados. Esto evidencia que no existe un modelo pedagógico único, unas directrices que guíen a todos y todas las educadoras en el objetivo común de transformar la realidad de los y las menores. En

este sentido, algunas educadoras reclaman que exista, desde la propia coordinación, una guía de ruta que sirva de referencia a los y las profesionales y les ayude con la intervención (ES3). De hecho, algunos de los educadores rescatan la idea del sentido común como una forma de intervención válida en este ámbito (ES4), afirmando que el modelo depende, en gran medida, de las características personales de cada profesional. Por eso es tan importante que los equipos profesionales sean variados y diversos (ES1 y ES4). A pesar de esto, todas las personas entrevistadas coinciden en que el acompañamiento y el vínculo educativo son los componentes más importantes en el modelo pedagógico que debe utilizarse para la intervención con menores. El vínculo, sobre todo, adquiere una gran importancia cuando se trata de realizar una labor transformadora con los y las menores y, sin embargo, apenas se trabaja desde la universidad o incluso en los propios recursos (ES2).

Una vez más, los educadores y educadoras coinciden en que deben convivir constantemente con problemas como la falta de personal, el escaso ratio educador-menor, la falta de tiempo, las entradas demasiado tardías de los y las menores en los recursos, etc. (ES1, ES2, ES3 y ES4). Todo esto dificulta la reflexión y la crítica de la labor socioeducativa, dos componentes que deben encontrarse presentes continuamente en ella. En este sentido, es importante tener en cuenta que la intervención, si es crítica y reflexiva, derivará en el éxito del proceso que vive el o la menor (ES1) y, además, evidenciará que el equipo profesional ha valorado su labor y ha tratado de mejorarla, adaptándose a los nuevos tiempos y perfiles que encontramos en estos recursos residenciales. Además, rescatando las palabras de una de las educadoras, es imprescindible reflexionar acerca de las diversas necesidades que existen entre un menor con problemas de salud mental y un menor con problemas de conducta y, sin embargo, lo normal es que se les ofrezca a ambos una intervención muy similar que, además de ser asistencialista, no se destina, en muchas ocasiones, a satisfacer las necesidades concretas de cada caso (ES2). En este sentido, el análisis parece indicarnos que los y las menores suelen ser vistos como personas individuales ajenas al contexto social, personas a las que hay que “asistir” hasta que cumplan la mayoría de edad, pero a las que, sin embargo, no se prepara para la emancipación (ES3): “Pasan de estar excesivamente sobreprotegidos a estar completamente desamparados, abandonados”.

Asimismo, los educadores y educadoras subrayan la importancia de continuar formándose constantemente, puesto que consideran que la reflexión y la crítica nacen de

un compromiso para con uno mismo y con la labor que se está desempeñando (ES2). A este respecto, no debemos dejar de proponer un enfoque pedagógico basado en la reflexión acerca de la práctica socioeducativa, un enfoque en el que los y las educadoras sociales conozcan las consecuencias de su labor y trabajen por adaptarla a las diversas necesidades que pueda presentar cada caso. Para ello, asimismo, resulta imprescindible que los y las profesionales adquieran un compromiso con esta idea y no dejen de trabajar desde la reflexión y la crítica, sin perder la dirección. En este sentido, es importante tratar de ir más allá, de conocer las razones por las que los y las menores actúan como lo hacen y descubrir qué es lo que se esconde detrás de sus problemáticas (ES1).

En conclusión, lo que parece indicar el presente estudio es que, en la actualidad, no existe un modelo de intervención que se debiera privilegiar sobre otro en los recursos de Acogimiento Residencial. Encontramos, al hilo de esto mismo, que las personas entrevistadas realizan ciertos apuntes sobre cuestiones como la importancia del sentido común y la necesidad de contar con un modelo de referencia que guíe su labor socioeducativa, a pesar de que existe una crítica evidente y generalizada hacia los modelos estandarizados, que no tienen en cuenta las necesidades de cada menor, lo que implica una evidente contradicción. Por otro lado, a pesar de que pueda deducirse que, efectivamente, existe una carencia de recursos que limita que la intervención vaya más allá del asistencialismo, también puede inferirse de las palabras de los educadores y educadoras sociales que es el propio colectivo de profesionales el que demanda formación a este respecto porque entienden las dificultades con la intervención como una debilidad en su trabajo. Estas debilidades, sin embargo, podrían mejorarse con una formación académica de calidad. Lo anterior, sumado a la recurrente falta de recursos a la que aluden los educadores y educadoras sociales, tiene como consecuencia que en la gran mayoría de ocasiones se vean abocados a responder de forma asistencialista ante la demanda de los y las menores en estos recursos, puesto que, de no ser así “se iría todo por la borda, y no te daría tiempo a que el crío estuviera sano y salvo para cuando quisieras intervenir con él” (ES2). Esto dificulta profundamente la intervención, entendiendo que el resto de ámbitos de la vida de los y las menores no adquiere el suficiente peso, a pesar de que son estas cuestiones las que se esconden detrás de sus problemáticas y deben ser trabajadas de forma urgente. Para esto, sin embargo, resulta imprescindible que la formación de los educadores y educadoras sociales se realice desde una visión crítica y reflexiva, como se ha venido comentando.

V. CONCLUSIONES

Como ha quedado patente desde la introducción misma, el presente trabajo se ha construido desde un marco de intervención socioeducativa basado en la Pedagogía Crítica, un modelo de intervención que aboga por la transformación social en los recursos de Acogimiento Residencial, puesto que actualmente los avances en esta materia están siendo limitados, a pesar de que la transformación social es uno de los objetivos primordiales de la Educación Social (Beloki 2016).

En este sentido, tal y como hemos venido observando en el discurso de las fuentes consultadas y en las palabras de las personas entrevistadas, existe una gran diferencia entre el modelo teórico que se debe adoptar para realizar una intervención socioeducativa crítica y transformadora en los recursos de Acogimiento Residencial y la práctica que, efectivamente, se está realizando actualmente en Bizkaia. La falta de recursos materiales, formativos y económicos están favoreciendo que aquellas necesidades de carácter más asistencialista se estén cubriendo con más urgencia, reduciendo de esta forma la intervención al propio menor, entendiéndolo como un agente ajeno al contexto en el que se desenvuelve. De esta forma, todo aquello que se encuentra relacionado con el desarrollo de la comunidad como eje vertebrador de la Educación Social se ve entorpecido y, además, los recursos de Acogimiento Residencial dejan de ser una última alternativa a la que acudir ante las problemáticas de los y las menores, convirtiéndose de esta forma en una falsa solución a la que recurrir cuando las casuísticas y problemáticas de los y las menores ya están demasiado avanzadas.

Esto resulta llamativo, especialmente teniendo en cuenta que el recorrido histórico de la profesión en materia de protección infantil ha sufrido muchos avances en los últimos años, sobre todo aquellos que están relacionados con el entramado y la dotación institucional. Sin embargo, la realidad nos muestra que, cuando la práctica socioeducativa es analizada con mayor detalle, se aprecian ciertas cuestiones que podrían mejorarse y frente a las que los y las profesionales de la Educación Social deben hacer frente.

Asimismo, como ya se adelantó en el apartado teórico, la Educación Social es una profesión que debe evolucionar a medida que la sociedad lo hace, y tras el análisis de las entrevistas realizadas se puede intuir que esto no está sucediendo en la práctica socioeducativa que se realiza en estos recursos y con este colectivo. Como venimos observando en el discurso de las personas entrevistadas, las necesidades de los

diferentes perfiles no se están diferenciando, de forma que podemos encontrar menores con problemas de salud mental en el mismo recurso que menores con problemas de conducta, por ejemplo. De esta forma, las problemáticas se generalizan y las necesidades no son cubiertas de forma integral y saludable.

Ya se ha subrayado que la Educación Social lleva décadas abogando por intervenciones de mayor carácter comunitario y global, dirigiendo su labor socioeducativa no solo hacia las personas en situación de exclusión, sino también al resto de personas que componen el tejido social. A pesar de ello, nos encontramos ante una realidad en la que la dimensión comunitaria y transformadora no está teniendo cabida en los objetivos que se proponen los equipos educativos que trabajan en Acogimiento Residencial.

Finalmente, es importante destacar la importancia de que, como profesionales, adquiramos una mirada crítica que nos permita analizar este tipo de cuestiones y así realizar una intervención mucho más efectiva y saludable con las personas destinatarias y el contexto, al menos el más próximo. ¿Qué valor tendrá nuestro trabajo realizado con los y las menores durante su internamiento cuando vuelvan a su hogar, si sus familias no han recibido ningún tipo de apoyo ni asesoramiento?

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, E. (2018). El acogimiento residencial de menores. *Quaderns de polítiques familiars*, 4, 29-35. <http://hdl.handle.net/20.500.12328/957>
- Alonso, M.J., Arandia, M., Remiro, A., Rodríguez, I., Rubio, D. y Pantoja, L. (2018). *El código deontológico de la educación social: una visión desde la práctica profesional*. Ediciones Beta III Milenio.
- Amich, C. (2009). Normativa jurídico-penal sobre infancia y juventud delincuente en la dictadura franquista. *Cuadernos de historia del derecho*, 16, 75-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3196078>
- Artetxe, K., Alonso, I., Beloki, N., Cabo, A., Fernández, I., Alonso, M^a J., Ordeñana, M. B. y Bilbao, S. (2020). *Agintzari: pasado y presente de una entidad pionera en la intervención socioeducativa en Bizkaia*. Octaedro.
- Beloki, N. (2016). (22 de octubre de 2016). La relación socio-educativa: miradas e implicaciones para la práctica [Discurso introductorio]. *Jornada de la Comisión de Ética y Deontología del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales del País Vasco*, Barakaldo, Bizkaia, España.
- Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52. <https://tinyurl.com/43ad374e>
- Camacho, J. (2013). Desarrollo comunitario. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 3, 206-212. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25932w/2132-Texto%20del%20art_%ADculo-1780-1-10-20140917.pdf
- Caride, J.A. (2009). Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. *Revista de Educação Pública*, 18(38), 449-468. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/391>
- Caride, J. A., Gradaílle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Carrasco, P. (2006). *La participación como eje de sentido de la intervención socioeducativa: Miradas desde la experiencia de un proyecto de reinserción educativa* [Documento online]. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. <https://tinyurl.com/2s444unj>

- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
<https://tinyurl.com/3bfk4kwh>
- Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Navarra (2007). *Documento para la creación del Colegio Oficial de Educadores y Educadoras de Navarra*. COESNA. <https://www.eduso.net/archivos/HaciaColegioNavarra.pdf>
- Cerrón, W. (2019), La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Chamseddine, M. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: La Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 17.
https://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf
- Dávila, P., Uribe-Etxeberria, A. y Zabaleta, I. (1991). *La protección infantil y los tribunales tutelares de menores en el País Vasco*. *Historia de la Educación*, 10, 227-252.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6920>
- Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. *Boletín Oficial del Estado*, 150, de 08 de agosto de 2008.
<https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2008/07/08/131/dof/spa/html/webleg00-confich/es/>
- De Souza, M.C. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *SALUD COLECTIVA*, 6(3), 251-261.
https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/scol/v6n3/v6n3a02.pdf
- Diputación Foral de Bizkaia (2008). *Acogimiento Residencial*.
<https://web.bizkaia.eus/es/tema-detalle/-/edukia/dt/7490>
- Diputación Foral de Bizkaia (2016). *Programas, servicios y prestaciones*.
https://www.bizkaia.eus/home2/archivos/DPTO3/Temas/Pdf/programas%202016/castellano/infa_cas.pdf?hash=8d845ded4bbab9ecbd7cde6beb6db170
- Domínguez, J. y Mohedano, R. (2014). El acogimiento de menores en el actual sistema de protección a la infancia: La importancia del contexto. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 149-155.
<https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198491>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.

- Fernández, A. (2021). *Acogimiento Residencial de Menores: Un estudio comparativo entre comunidades autónomas* [TFG, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/61987>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de libertad*. Editorial siglo XXI.
- Freire, P., Pérez, E. y Martínez, F. (1997). *Diálogos con Paulo Freire*. Editorial Caminos.
- Haba, C., Martínez, M.A., Sarrias, T. y Vidales, A. (28 de febrero 2004). *Definición de Educación Social*. EDUSO. <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>
- Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. *Boletín Oficial del Estado*, 275, de 17 de noviembre de 1987. <https://www.boe.es/eli/es/l/1987/11/11/21>
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial*, 15, de 17 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 274, de 14 de noviembre de 2011. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2005/02/18/3>
- Martínez, L. G. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/210>
- López, F. (2004). Necesidades Infantiles: Buen-trato y buen-cuidado. *Servicios Sociales*, (11), 26-29.
- ONU (20 de noviembre de 1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf>
- Parlamento Europeo (21 de septiembre de 1992). *Carta Europea de los Derechos del Niño*. https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/carta-europea-de-los-derechos-del-nino-doce-no-c-241-de-21-de-septiembre-de-1992/
- Pérez, K., Ruíz, P., Fernández, E., Bilbao, B. y Molero, B. (2015). *Elaboración, tutorización y evaluación del TFG*. Editorial Erroteta.
- Pérez, V., Trujillo, J. F., y Bas, E. (2020). La educación social en España: claves, definiciones y componentes contemporáneos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 632-658. <https://doi.org/10.21501/22161201.3095>

- Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. *Pedagogía social*, 21, 9-39. <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/05/Educaci%C3%B3n-social.pdf>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Real, M., Navarro, I., Martín-Aragón y Terol, M^a C. (2020). Acogimiento familiar en España: un estudio de revisión. *APOSTA. Revista de Ciencias Sociales*, (84), 8-24. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/inavarro2.pdf>
- Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la declaración de la equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social establecido por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto. *Boletín Oficial del Estado*, 38, de 13 de febrero de 2004. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/01/30/168/con>
- Rodríguez, A. (2007). Más allá de la perspectiva crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 20, 117-137. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0707110117A>
- Romeo, Z., López-Arostegui, R., Castillo, R. y Fernández, I. (2012). *Historia del Tercer Sector de Acción Social de Bizkaia*. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. https://3seuskadi.eus/wp-content/uploads/1531_cast-HistoriaTSASB.pdf
- Sánchez, V. y Guijarro, T. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. *Revista de la Asociación Española de Neurociencia*, 22(84). <https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15820>
- Sánchez, J. y Pérez, E. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Tiana, A. y Sanz, F. (2003). Génesis y situación de la Educación Social en Europa. *Historia de la Educación*, 25, 688–691. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11241>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6(2). http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm
- UNICEF. (2005). *Derechos de la infancia*. Amnistía Internacional Catalunya. <https://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>

Uribe-Etxeberria, A., Fernández, I.B., Otaño, J., Arandia, M., Alonso, M.J., Aguirre, N., Remiro, A. y Beloki, N. (2009). Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación*, 2, 463-476. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964146>